PAWEŁ WALCZAK*

DZIECKO I FILOZOFIA. SPÓR O FILOZOFOWANIE DZIECI

Słowa kluczowe: metafizyka, filozofia edukacji, filozofowanie dzieci, dzieciństwo, psychologia rozwojowa

Keywords: metaphilosophy, philosophy of education, child's philosophizing, childhood, developmental psychology

Wprowadzenie

Pytanie o filozofowanie dzieci jest inspirujące ze względu na to, że zmusza nas do rozstrzygnięć w kwestiach bardziej zasadniczych. Chcąc odpowiedzieć na pytanie o dziecięcą filozofię, nie sposób uprzednio pominąć problem, czym filozofia jest w ogóle? Co to jest filozofowanie? Co jest potrzebne człowiekowi aby mógł filozofować? Czy każdy może uprawiać filozofię? A jeśli dziecko nie może – to ze względu na jakie jego cechy? Podobnie jeśli uznamy, że dziecko filozofuje – to dzięki czemu to robi? To z kolei zmusza

* Paweł Walczak (1975) – adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Interesuje się problematyką z pogranicza pedagogiki i filozofii. Autor prac na temat etyki, filozofii edukacji, dydaktyki etyki i filozofii, monografii *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*.

Address for correspondence: University of Zielona Góra, Institute of Philosophy, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra. E-mail: p.walczak@ifil.uz.zgora.pl.

nas do refleksji nad tym, czym jest dzieciństwo i kim jest dziecko. Konsekwentnie, bez względu na to, jakie stanowisko przyjmimy w postawionych kwestiach, stajemy przed problemem edukacji. Co z tym faktem (że dzieci filozofują, lub że dzieci nie filozofują) należy zrobić w kontekście edukacji? Czy dzieci zachęcać, czy może raczej zniechęcać do filozofowania? Czy i ewentualnie jakie miejsce należy przyznać filozofii w edukacji?

Można więc przyjąć, że pytanie o filozofowanie dzieci stawiane jest w przynajmniej dwóch kontekstach: filozoficznym i pedagogicznym. Problem filozoficzny wiąże się z zagadnieniami metafizycznymi (pytanie o filozofię) i antropologicznymi (pytanie o dziecko i dzieciństwo). Kontekst pedagogiczny odsyła nas do zagadnień związanych z teoretycznymi i praktycznymi konsekwencjami rozstrzygnięcia pytania o filozofowanie dzieci.

Kontekst metafizyczny

Zwolennicy filozofowania dzieci zazwyczaj nawiązują do klasycznego ujęcia istoty filozofii rozumianej jako „umiłowanie mądrości”. W tradycji mądrościowej filozofia jawi się jako realizacja antycznego ideału człowieka mądrego, którego podstawową zaletą nie jest posiadanie dużej wiedzy, ale raczej świadomość własnej niewiedzy. Miłość do mądrości przejawia się w doznaniu braku wiedzy, które to doznanie samo w sobie jest doświadczeniem negatywnym, jest formą cierpienia domagającego się podjęcia działań, aby temu cierpieniu zaradzić. W miłości do mądrości odpowiedzią na to doznanie jest zadanie pytania. Mędrzec jest świadomy swojej niewiedzy i ten brak mu przeszkadza, jest dla niego problemem. Dlatego zadaje pytanie, aby temu zaradzić. Wszelka wiedza jest odpowiedzią na jakieś pytania, ale same pytania są odpowiedzią na doświadczenie braku wiedzy, które jest tu źródłowe. Filozofia jako miłość do mądrości, tak jak miłość w ogóle, żywi się brakiem: jest nienasyconym pragnieniem wiedzy, jest nieskończona. Dlatego mędrzec nie może przestać pytać, im więcej wie, tym bardziej jest świadomy, czego nie wie. Filozofia jest nieustającą problematyzacją wszystkiego.

W klasycznym ideale umiłowania mądrości napotykamy elementy, które sprzyjają uznaniu dzieci za zdolnych do filozofii. Mamy tu myśli, że warunkiem filozofii nie jest posiadanie dużej wiedzy czy doświadczenia. Przeciwnie – początkiem filozofii jest uznanie własnej niewiedzy. Poza tym,

według tej koncepcji filozofii, filozofowanie polega przede wszystkim na problematyzowaniu, nieustannym zapytywaniu, kwestionowaniu oczywistości. Te dwie cechy filozofii zbliżają ją do tego, z czym potocznie kojarzy nam się dzieciństwo. Zwraca na to uwagę Ekkehard Martens w eseju *Dzieci są filozofami, filozofowie są dziećmi*:

Zależnie od kultury i czasów, każda droga życiowa bierze początek w czymś na wskroś swoistym, biegnie swoim torem i naznaczona jest osobistymi doświadczeniami. Jednakże, przy tych wszystkich różnicach to właśnie dzieci, jako nowicjusze na tym świecie, wciąż na nowo doświadczają potrzeby orientacji. Okazują one niezmiennie tę samą ufność: pierwotną, przemożną i umożliwiającą przetrwanie. Wszystkie wierzą w sens zapytywania i poszukiwania odpowiedzi. Dzięki temu wyprzedzają o parę kroków rozmówców Sokratesa, znanych nam z dialogów Platónskich. Nie pyszną się tym, że wszystko jest im już dobrze znane, nie rezygnują arogancko i wyniosłe z woli poznania. *Wiedzą, że nic nie wiedzą* i gotowe są pytać dalej (Martens, 2011, s. 4).

Sytuacja dziecka w świecie, jako „nowicjusza”, zdolnego do czystej, nieskażonej nawykami refleksji, gotowego do nieschematycznego myślenia, otwartego na doświadczenie, czyni z dziecięcego sposobu badania świata wzór postawy filozoficznej. Dlatego Martens stwierdza, że „nie tylko wszystkie dzieci są filozofami: także wszyscy filozofowie są dziećmi” (Martens, 2011, s. 3). W cytowanym eseju Martens przywołuje przykłady wypowiedzi współczesnych filozofów, którzy filozofię traktują jako „dziecinna sprawę człowieka” (Horkheimer, 1970, s. 89). Jest wśród nich Adorno, który twierdzi, że

jako dzieci jesteśmy właściwie wszyscy filozofami, i że oficjalny tok kształcenia, rozbitego od początku na poszczególne materiały i dyscypliny prowadzi faktycznie do wybicia nam z głów filozofii. W tym sensie można powiedzieć, że wszelkie próby poważnego zajęcia się filozofią to nic innego aniżeli próby dochowania wierności temu, co człowiek już kiedyś dokładnie znał (Adorno, 1957/1958, s. 41).

W podobnym tonie wypowiada się Peter Sloterdijk, przeciwstawiając cynicznemu światu dorosłych naiwne, dziecinne pytania filozoficzne.

W obliczu *twardych faktów* zadaniem filozofii jest stawiać dziecinne pytania w rodzaju: Dlaczego ludzie nie mogą się nawzajem znieść?

Co ich skłania do tego, żeby odgradzać się od siebie nawzajem i żyć jak atomy? Filozof to człowiek, który bierze na stronę swojego zatwardziałego, wygodnego i cynicznego bliźniego, i tłumaczy mu w dwóch–trzech zdaniach, czemu tak jest i dlaczego nie da się tego zmienić dobrymi intencjami. Filozof powinien dać szansę mieszkającemu w nim dziecku, które jeszcze tego wszystkiego nie rozumie. Może bowiem ten, kto jeszcze nie rozumie, potrafi zadawać najważniejsze pytania (Sloterdijk, 1983, s. 253).

Wielu klasycznych filozofów wskazywało, że filozofia wymaga przyjęcia specyficznej postawy badawczej. Owa postawa polega na oczyszczeniu się z wszystkiego, co może stanowić przeszkodę w „czystym” oglądzie świata. Źródłem „zanieczyszczenia” myśli są nasze doświadczenia, wiedza, nawyki poznawcze, język, wpływy kultury i socjalizacji. Filozoficzny ogląd jest więc czymś w rodzaju powrotu do naturalnej i pierwotnej postawy dziecka. Myśl taką znaleźć możemy między innymi u Platona, Kartezjusza, Kanta czy Husserla. Gareth Matthews nie waha się nazwać dzieci naturalnymi filozofami (*natural philosophers*), dzieci bowiem w naturalny, spontaniczny sposób przyjmują filozoficzną postawę badawczą. Dorosła filozofia wymaga pracy i specjalnego namysłu, aby oczyścić się z tego, co przeszkadza w tak bezpośrednim, „dziecięcym” oglądzie. Dlatego dorośli to „wyuczeni filozofowie” (*cultivated philosophers*). Dzieci są filozofami, dorośli filozofię uprawiają (zob. Matthews, 1978, s. 72; 1994, s. 18).

Septyczni względem filozofii dziecięcej autorzy zazwyczaj inaczej definiują samą filozofię. Widzą ją w perspektywie dyscypliny akademickiej, określają w kategoriach dziedziny nauki, poszukując metodologicznie zdefiniowanych ram. Richard Kitchener widzi filozofię jako pewną „formę życia” i wskazuje na charakterystyczne dla tej formy aktywności. Filozofię uprawia ktoś, kto myśli o „typowo” filozoficznych kwestiach, jak determinizm a wolna wola. Uprawianie filozofii wiąże się ze stawianiem pytań filozoficznych i problematyzacją tego, co zazwyczaj uważane jest za oczywistość. Ponadto filozof czyta dzieła wielkich filozofów, angażuje się w dyskusje filozoficzne, formułuje argumenty na poparcie swoich koncepcji. W odróżnieniu od dziecięcej aktywności uznawanej za filozofowanie, prawdziwy filozof angażuje się w tę aktywność w sposób ciągły, stały, systematycznie i metodycznie, nie zaś spontanicznie i przypadkowo (zob. Kitchener, 1990, s. 425).

Konsekwencją takiej koncepcji filozofii jest wykluczenie możliwości uznania dzieci za zdolne do filozofowania. Taka aktywność wymaga bowiem

określonych kompetencji, takich jak umiejętność zaangażowania w uporządkowany dyskurs i meta-dyskurs, posługiwanie się narzędziami logicznymi, adekwatne używanie pojęć abstrakcyjnych, świadomość metody itp. Takich kompetencji dzieciom brakuje. Sama skłonność dzieci do zadawania pytań, nawet jeśli są to pytania poruszające klasyczne filozoficzne problemy, nie świadczy jeszcze o zdolności dzieci do prawdziwej filozoficznej refleksji. Zdaniem Johna White'a o filozoficzności pytań decyduje nie tylko treść (to, o co zapytujemy), ale przede wszystkim kontekst i intencja. Według niego dziecięce pytania mają na celu przede wszystkim odsłonięcie znaczenia pojęć i poznanie sposobu ich użycia. Tymczasem dorośli, którzy na ogół znają znaczenie pojęć, są zainteresowani problemem w szerszej perspektywie i nadanie mu pewnych określonych teoretycznych ram (zob. White, 1992, s. 75–76). Intencją pytania filozoficznego jest dotarcie do ogólnych i uniwersalnych zasad, które leżą u podstaw pojedynczych faktów. Kitchener odróżnia dziecięcą filozofię, którą określa jako „konkretną”, od filozofii abstrakcyjnej, będącej domeną „dorosłych filozofów”. Filozofia konkretna zatrzymuje się na pojedynczych faktach i nie wychodzi poza konkret. Filozofia abstrakcyjna odsłania zasady rządzące faktami. Przykłady filozoficznych dialogów z dziećmi opisane przez Matthews, Lipmana i innych entuzjastów dziecięcej filozofii świadczą – zdaniem Kitchenera – o tym, że dzieci nie są zdolne do abstrakcyjnego filozofowania, że wszystkie te dyskusje koncentrują się na pojedynczych przykładach, a nie ogólnych zasadach, dzieci bowiem nie potrafią przejść od konkretnego do sformułowania ogólnej zasady (zob. Kitchener, 1990, s. 427–428).

Problem określenia, czym jest filozofia w kontekście dziecięcej filozofii, komplikuje dodatkowo tendencja do odróżnienia filozofii jako dziedziny wiedzy i filozofowania. Na to rozróżnienie wskazują często zwolennicy filozofowania dzieci (zob. Murris, 2000, s. 261). Filozofia jako dziedzina wiedzy jest rozumiana jako wiedza o filozofach, filozoficznych koncepcjach, znajomość historii idei filozoficznych. Tymczasem filozofowanie to refleksja nad filozoficznymi problemami, dociekanie i rozważanie pytań w filozoficzny sposób. Podkreślając ów praktyczny aspekt filozofii, entuzjaści filozofii dziecięcej nawiązują do sokratejskiego paradygmatu uprawiania filozofii. Zgodnie z nim ruch propagatorów dziecięcej filozofii jest u swych podstaw antyakademicki, podkreśla jej egalitarny i demokratyczny charakter (zob. Lipman, 1991, s. 262). Karin Murris, odpowiadając na argumenty mówiące o filozofii jako formie życia, dowodzi, że Kitchener popełnia „błąd

naturalistyczny” – z opisu tego, w jaki sposób dzisiaj akademicy filozofowie uprawiają filozofię, wyciąga on normatywny wniosek, co filozofowie czynić powinni (zob. Murris, 2000, s. 273–274). W nieuprawniony sposób Kitchener wyróżnia współczesnych akademickich filozofów czyniąc z nich wzór „filozoficznej formy życia”. Ponadto, przedstawiając ten wzór jako argument przeciwko filozofii dziecięcej, popełnia kolejny błąd polegający na przesunięciu kategoryjnym. Porównując dziecięcą zdolność do uprawiania filozofii z dorosłymi należy uściślić, jakich dorosłych to porównanie dotyczy. Murris proponuje rozróżnić trzy kategorie dorosłych: przygotowanych i wykwalifikowanych filozofów akademickich, dorosłych studentów filozofii (właśnie rozpoczynających naukę) oraz nieprzygotowanych filozoficznie dorosłych. Zauważa, że sprawiedliwe i uprawnione jest porównanie dzieci z drugą wyróżnioną grupą dorosłych – czyli ze studentami, którzy właśnie rozpoczynają naukę, chociaż również i w tym przypadku należy być ostrożnym i trzeba wziąć pod uwagę dziecięcy sposób werbalizacji myśli oraz wyobraźnię, która wpływa na ich sposób myślenia (zob. Murris, 2000, s. 262). Nasuwa się zatem pytanie: skoro wydaje się, że nieprzygotowani filozoficznie dorośli nie są zdolni do uprawiania filozofii w sposób, jaki opisał Kitchener, to czy kluczowym czynnikiem wpływającym na zdolność do filozofii jest wiek, czy może coś w rodzaju „treningu filozoficznego”?

Gareth Matthews sądzi, że różnica między dziecięcą a dorosłą filozofią jest różnicą relatywną, lecz nie absolutną. Nie istnieje żadna obiektywna miara, która określałaby stopień „dojrzałości” filozofii. Dzieci filozofują inaczej niż dorośli, ale nie oznacza to, że dziecięca myśl jest przez to filozoficznie mniej wartościowa (Matthews, 1978, s. 68). Matthews jest przekonany, że dzieci w inny sposób formułują te same problemy, nad którymi głowili się filozofowie na przestrzeni dziejów. Jego książki pełne są przykładów wypowiedzi dzieci, które można zinterpretować jako dziecięce wersje klasycznych idei filozoficznych. Dla przykładu przywołajmy opowieść o pięcioletniej Kristin:

Kristin (5 lat), siedząc na swoim łóżku rozmawiała ze swoim tatą, oznajmiła: jestem bardzo zadowolona, że litery istnieją. Ojciec Kristin był cokolwiek zaskoczony tym szczególnym wyrazem wdzięczności. Dlaczego? – zapytał. Ponieważ gdyby nie było liter, nie byłoby dźwięków. Gdyby nie było dźwięków, nie byłoby słów... Gdyby nie było słów, nie moglibyśmy myśleć... a gdybyśmy nie mogli myśleć, nie mógłby istnieć świat! (Matthews, 1994, s. 15).

Błyskotliwa uwaga Kristin przypomina tajemnicze stwierdzenie Parmenidesa o tym, że tym samym jest myśleć i być. Dla Matthews'a zaskakujące jest to, że refleksja pięcioletniego dziecka przebiega podobnymi ścieżkami, którymi przemierzała myśl wielkich filozofów. Być może dlatego z podobnym zdziwieniem reagujemy czasem na stwierdzenia dzieci i na zaskakujące konkluzje formułowane przez filozofów. Dodatkowo Matthews dostarcza przykładów rozmów z dziećmi, w których dzieci prowadziły coś w rodzaju meta-dyskursu, śledząc swój własny tok myślenia, lub w których potrafiły stosować pewne zasady w odniesieniu do różnych przykładów (np. w dyskusji o statku Tezeusza potrafiły formułować inne przypadki działania tej samej zasady ontologicznej – cegły w zamku, części samochodu itp.) (zob. Matthews, 1984, s. 41–42).

Zarówno Matthews, jak i Murris prezentują następujący sposób rozumowania: skoro przynajmniej niektóre dzieci potrafią formułować problemy i proponować rozwiązania przypominające koncepcje filozofów, skoro przynajmniej niektóre dzieci potrafią śledzić tok rozumowania i analizować argumenty, skoro przynajmniej niektóre dostrzegają analogie między poszczególnymi przypadkami i formułują inne przykłady zastosowania tej samej zasady, to zasadne wydaje się stwierdzenie, że przynajmniej niektóre dzieci wykazują zdolność do filozofowania, choć to filozofowanie jest inne od filozofowania dorosłych. Przy czym różnica dotyczy formy, sposobu wyrażania myśli, języka, kontekstu, w których poszczególne problemy są rozważane. Jednakże to, co łączy dziecięcą i dorosłą filozofię, to istotne dla filozoficznej refleksji zamiłowanie do problematyzowania świata, ciekawość i otwartość na doświadczenie, kreatywność i zdolność formułowania nieschematycznych propozycji. Tak jak przynajmniej niektórzy dorośli przejawiają opisane tu skłonności, tak też przynajmniej niektóre dzieci charakteryzuje podobna dociekliwość. Stąd wniosek, że to nie wiek jest czynnikiem decydującym o zdolności do filozofowania. Ponadto nie sama zdolność do rozumowania, ale to, o czym się myśli, decyduje o filozoficzności refleksji. Murris podkreśla, że nie każda rozmowa dzieci jest filozoficzna, może taka być, choć to w dużej mierze zależy od tego, w jaki sposób tą rozmową pokierują dorośli. Aby dostrzec filozoficzny potencjał dziecięcych dociekań należy wziąć pod uwagę, że klasa pojęć o filozoficznym charakterze używanych przez dzieci w dociekaniach jest szersza niż pojęcia tradycyjnej filozofii (Murris, 2000, s. 268–269). Dzieci nie są ograniczone znajomością

tradycji i konwencji, co przez zwolenników dziecięcej filozofii jest często postrzegane jako zaleta.

Kontekst antropologiczny

Kłopot związany z odpowiedzią na pytanie o filozofowanie dzieci wynika z niejasności obydwu członów tego określenia. Oprócz fundamentalnej kwestii metafizycznej, rozstrzygnięcia domaga się również pytanie o dzieciństwo. Działania na rzecz rozwoju i propagowania idei filozofowania z dziećmi są efektem głębokiego namysłu nad dzieciństwem i miejscem dziecka w przestrzeni społecznej. Zwolennicy filozofowania z dziećmi nie ograniczają się jedynie do innowacyjnego definiowania dzieciństwa, umieszczają problem dziecka w szerszej perspektywie, starając się dostrzec konteksty psychologiczne, polityczne, społeczne czy kulturowe współczesnego dzieciństwa.

W historii myśli europejskiej dominował paradygmat platońsko-arystotelesowski w myśleniu o dzieciństwie. Platon zarysował wizję dziecka uwięzionego w jaskini niewiedzy, ograniczonego naturalną skłonnością do ulegania złudzeniom, potrzebującego impulsu z zewnątrz i wsparcia przewodnika w żmudnej drodze do wyzwolenia z mroków przesądów. Uformował w ten sposób fundament myślenia o rozwoju i kształceniu człowieka. Arystoteles przeformułował Platońską ideę i ujął ją w kategoriach biologicznego rozwoju, co zaowocowało wizją dziecka jako „ludzkiej poczwarki”. Zgodnie z tym sposobem myślenia rozwój intelektualny jest analogiczny do rozwoju biologicznego, stąd dorosły osobnik będzie punktem odniesienia przy ocenie dojrzałości. Dlatego dla badacza chcącego poznać naturę człowieka, interesującym obiektem badań jest osobnik w pełni dojrzały. Pewnie dlatego dziecko nie było zazwyczaj przedmiotem refleksji i dociekań naukowych. Ów androcentryzm pogłębiła chrześcijańska antropologia, która postrzegała dzieciństwo jako okres przygotowania do prawdziwego dorosłego życia. Nowożytne poglądy na dziecko ostatecznie zostały uformowane przez empiryzm genetyczny, zgodnie z którym wszelka wiedza pochodzi z doświadczenia. Ludzka myśl jest kształtowana przez cały szereg czynników i oddziaływań, rozwój więc ostatecznie wiąże się z nabywaniem doświadczeń i systematycznym przyswajaniem wiedzy. Dało to podwaliny pod nowożytne, a także współczesne, systemy kształcenia.

Ruch związany z ideą filozofowania dzieci można uznać za jeden z elementów szerszego nurtu określanego mianem pajdocentryzmu (zob. Śliwerski, 2007, s. 25–27). Zwolennicy filozofowania dzieci nawiązują do tych koncepcji, które podkreślały pozaempiryczny charakter wiedzy. O tym, że nie cała wiedza pochodzi z doświadczenia, mówiło wielu ważnych filozofów, takich jak np. Sokrates, Kartezjusz czy Kant. Fakt, że dziecko posiada mniej doświadczenia, nie znaczy, że nie posiada go wcale – może więc formułować prawomocne sądy, o których wartości nie decyduje wiek wypowiadającego, lecz prawa logiki. Istotnym wyznacznikiem pajdocentryzmu jest nowy sposób określenia relacji między światem dorosłych i dzieci. Hans Saner, analizując modele relacji dziecko–dorosły, wskazuje na trzy możliwe układy wzajemności. Pierwsza z nich to relacja podporządkowania określana mianem adultystycznej; druga to relacja równoważności nazywana inaczej izonomiczną; wreszcie trzecia to relacja względnej autonomii (niezależności) (Śliwerski, 2007, s. 101).

Pierwszy z tych modeli relacji – adultystyczny – opiera wizję dziecka na kategorii braku. Widać tu obecność postarystotelesowskiej optyki ujmującej dziecko jako „jeszcze niedorosłego człowieka”, stąd dookreślenie dziecka i dzieciństwa opiera się na tym, czym dziecko jeszcze nie jest, czego jeszcze nie posiada. Pozwala to na traktowanie dziecka jako projektu i zarazem produktu zabiegów pedagogicznych (zob. Szczepaska-Pustkowska, 2011, s. 68–78).

Model izonomiczny dostrzega w dziecku partnera, widząc w nim takiego samego człowieka, jakim jest dorosły. Rezygnując z prób akcentowania różnic rozwojowych między dorosłym a dzieckiem (które stają się po prostu nieistotne wobec faktu pozostawania człowiekiem), kładzie nacisk na łączące ich podobieństwa. Przyjmuje, że to, co dziecięce i niedojrzałe, pozostaje immanentną żyjącą częścią każdego człowieka – nie tylko jako faza życia, która trwa czy minęła, ale jako rdzeń jego osobowości i tożsamości (zob. Szczepaska-Pustkowska, 2011, s. 79–82).

Trzeci typ relacji i związany z nim model wychowania określa się jako autonomiczny. Pozwala on dostrzec w dziecku suwerenny i w pełni kompetentny podmiot, w pełni autonomiczny i sam w sobie wartościowy byt. Dzieci widziane są nie jako bierni odbiorcy procesów socjalizacji, lecz jako aktywne podmioty, będące autorytetami w swoich własnych sprawach, a także wiarygodne źródła informacji o świecie. W ten model wyraźnie wpisuje się ruch zwolenników idei filozofowania z dziećmi, gdyż pozwala

on dostrzec w dziecku kreatora i współtwórcę znaczeń w społecznym dyskursie i w pełni kompetentnego uczestnika filozoficznego dialogu. Nie należy przy tym mylić tej wizji dzieciństwa z koncepcjami romantycznymi traktującymi dzieci na podobieństwo „szlachetnych dzikusów” Jana Jakuba Rousseau, widzących w dziecku wcielenie niewinnej mądrości i źródło zakorzenionego w człowieku dobra. Wówczas to dziecko staje się dla dorosłych wyznacznikiem i punktem odniesienia, wyrazem tęsknoty za utraconą czystością i naturalnością. Dziecko-filozof, opisywane w modelu autonomicznym, to wyraz przekonania,

że już dzieci (a nie dopiero dorośli) zdolne są poruszać się w świecie myśli, i że orientacja w tym świecie jest im potrzebna właśnie dlatego, że nie są w pełni umysłowo ukształtowane, i nie przybyły z raju utraconego z misją zbawienia nas, dorosłych. Przeciwnie, dzieci są tutaj zdane na pomoc dorosłych, i na odwrót: dorośli muszą podjąć wyzwanie rzucone im przez filozofujące dzieci. Nade wszystko bowiem dorośli muszą przełamać stereotypy w swoich głowach i na nowo przeorientować swoje myślenie: filozofujące dzieci mogą im w tym wydatnie pomóc (Martens, 2011, s. 2).

Kontekst pedagogiczny

Współczesne systemy edukacji są skonstruowane na teoretycznych podstawach mających swe źródło w określonych koncepcjach rozwoju poznawczego człowieka. Można jednak odnieść wrażenie, że zjawisko filozofowania dzieci nie jest poważnie traktowane i uwzględniane w badaniach przez psychologów rozwojowych. Niewątpliwie jedną z przyczyn jest zapewne to, że wypowiedzane przez dzieci spontaniczne filozoficzne komentarze i pytania są raczej pojedyncze i niestandardowe, psychologowie zaś są skoncentrowani na zachowaniach standardowych. Cóż jednak począć ze zdolnością dzieci do filozofowania, tak bogato przejawiającą się w licznych dialogach, które Matthews przeprowadził z dziećmi i opisał w swoich książkach? Dlaczego nie ma dla owych zdolności miejsca w profilu umysłu dziecka, który rysują psychologowie rozwojowi?

Na ten stan rzeczy składa się wiele czynników. Z pewnością należy podkreślić, że teorie psychologiczne koncentrują się na kompetencjach, które cieszą się uznaniem w społeczeństwie. Skoro umiejętności filozoficznego

myślenia i dyskusowania podstawowych pytań są w społeczeństwie traktowane jako niepraktyczne i nieprzynoszące wymiernych korzyści, nie może dziwić fakt, że nie przyciągają one uwagi badaczy, którzy w związku z tym nie zadają pytań o to, jak rozwijają się one u dzieci. Ponadto psychologia rozwojowa u swych podstaw przyjęła biologiczny model rozwoju, w którym standardem jest dojrzały osobnik. Odnosząc się do tego standardu, badacze mogą określać stadia rozwoju, według których odbywa się dojrzewanie. W przypadku filozoficznego myślenia pojawiają się trudności ze wskazaniem owego standardu. O ile np. w umiejętnościach matematycznych eksperci byliby w stanie określić, czym jest dojrzałość, o tyle trudno byłoby określić standard w kontekście dojrzałości filozoficznego myślenia. Jednakże, według Matthews, najważniejszym czynnikiem kształtującym obojętną postawę psychologów i pedagogów względem filozofii dziecięcej była teoria rozwoju kognitywnego Jeana Piageta, który jako pionier badań nad rozwojem poznawczym dzieci stał się punktem odniesienia dla wszystkich badaczy umysłowości dzieci. Jego koncepcja miała i wciąż ma ogromny wpływ na sposób interpretacji dziecięcych myśli, na ich badanie, a w konsekwencji na samą edukację, do czego w dużym stopniu przyczyniły się skonstruowane i przeprowadzone przez Piageta eksperymenty (zob. Matthews, 1994, s. 30–31).

Koncepcja Jeana Piageta wyjaśnia proces rozwoju poznawczego dziecka, przedstawiając go jako stopniowe przewyżczanie pewnych mentalnych, intelektualnych i językowych barier i deficytów poznawczych. Kompetencje poznawcze rozwijają się według określonych wiekowo stadiów rozwoju, których kolejność jest niezmienna i konieczna. Owe deficyty stanowią poważną przeszkodę w prowadzeniu filozoficznej refleksji, tym poważniejszą, im na niższym etapie rozwoju dziecko się znajduje. Rozwój dziecka warunkuje zatem to, w jakim stopniu można traktować dziecko poważnie jako filozofa.

Koncepcja stadialnego rozwoju intelektualnego leżąca u podstaw współczesnej edukacji ma poważne konsekwencje szczególnie w kontekście miejsca i roli filozofii w edukacji. W świetle pomysłów Piageta zasadne są pytania o to, czy dziecięce filozofowanie ma jakikolwiek pozytywny wpływ na rozwój intelektualny dzieci? Czy próby podjęcia filozoficznego dialogu z dziećmi będącymi we wcześniejszych stadiach rozwoju mogą mieć jakieś edukacyjne znaczenie? Czy dzieci należy zachęcać do filozofowania czy może raczej zniechęcać? W jaki sposób traktować skłonność dzieci do

dociekań – jako czynnik rozwojowy, który z czasem zaniknie, czy raczej jako narzędzie edukacji? Co z robić z dziecięcymi pytaniami i koncepcjami, które wydają się nam „niedopasowane” do tego, czego powinniśmy się spodziewać od dziecka będącego w aktualnym stadium rozwoju? Nawet jeśli uznamy, że zdolność dzieci do filozofowania jest mniejsza od zdolności dorosłych (i rośnie wraz z wiekiem), to czy powinniśmy uczyć dzieci filozofii? Jeśli tak – to w jaki sposób?

Sceptyczni względem dziecięcego filozofowania autorzy przyjmują Piagetańską perspektywę myślenia o rozwoju intelektualnym. Z tej perspektywy edukacja filozoficzna we wczesnych etapach rozwoju jest pozbawiona podstaw. Do filozofowania niezbędne są pewne kompetencje, których brakuje młodszym dzieciom. Kitchener (1990, s. 440) argumentuje, że dzieci nie są w stanie zaangażować się w uporządkowaną i systematyczną refleksję, John White (1992, s. 74) wskazuje na brak świadomości podstaw rozumowania i logicznych konsekwencji. Dziecięcy egocentryzm, będący jedną z najważniejszych kategorii w teorii Piageta, uniemożliwia dzieciom rozumienie i ocenę opinii innych osób, co jest istotnym elementem umożliwiającym filozoficzną dyskusję (zob. Murris, 2001, s. 48). Poza tym dzieci nie posługują się pojęciami abstrakcyjnymi, ich myślenie skupia się na konkrecie, co uniemożliwia im dostrzeżenie zasady leżącej u podstaw poszczególnych faktów (zob. White, 1992, s. 75–76). Stąd wniosek, że edukacja filozoficzna jest nieskuteczna, niedopasowana do możliwości i kompetencji dziecka, może być nieudaną próbą przeskoczenia progów rozwojowych, o których pisał Piaget.

Piagetański sposób myślenia o dziecku i edukacji jest zazwyczaj krytykowany przez zwolenników dziecięcej filozofii za zbyt jednostronny nacisk na pewną kategorię kompetencji – na myślenie logiczno-matematyczne. Skupienie się na wieku dziecka ogranicza nasze myślenie do tego, co dla dzieci w danym wieku jest wspólne, a nie na indywidualnych różnicach. Tymczasem dla filozoficznego myślenia najbardziej interesujące jest to, co oryginalne, nietypowe, nieschematyczne. We współczesnej edukacji zdaje się być pomijana wyobraźnia, fantazja i kreatywność jako ważny składnik myślenia, który powinien być przecież uwzględniany w ocenie kompetencji kognitywnych. Ponadto w krytyce Piageta podkreśla się fakt, że Piaget nie zauważa społecznego charakteru dziecięcego myślenia. Zwolennicy filozofowania dzieci zauważają, że w dociekającej grupie dzieci myślą jak „jedna głowa”. Poszczególne wypowiedzi inspirują innych uczestników

dialogu do formułowania własnych myśli, do stawiania kolejnych pytań, wzajemna argumentacja pełni zarazem funkcję weryfikowania prawomocności i logiczności wywodu.

Gareth Matthews formułuje zarzut dotyczący ewolucyjnego sposobu myślenia w koncepcji Piageta. Zgodnie z tym modelem zakłada się, że każdy kolejny etap rozwoju jest doskonalszy od poprzedniego. Punktem odniesienia w ocenie rozwoju jest stan będący ostatnim etapem procesu – czyli osobnik dorosły. Matthews podkreśla, że ten model myślenia nie odpowiada temu, z czym mamy do czynienia w filozofii. Kryterium dojrzałości filozoficznego myślenia nie osadza się w filozofii współczesnej. Przywołuje wypowiedź Piageta, w której zdaje się sugerować coś na kształt teorii rekapitulacji: rozwój intelektualny dziecka rekapitułuje rozwój zachodniej filozofii (zob. Piaget, 1933, s. 534–547). Zgodnie z logiką tego założenia musielibyśmy uznać, że np. Platon był mniej dojrzałym filozofem niż Kant, a ten ostatni był nieco mniej rozgarnięty niż np. Derrida. Matthews sugeruje wyjątkowość filozofii względem innych dziedzin wiedzy, których natura bardziej odpowiada systemowi edukacji opartemu na ewolucyjnym modelu rozwoju. W filozoficznej refleksji bardziej pożądanym jest ruch powrotu do czystego, niczym niezmaćanego oglądu rzeczy, bliższy naturalnej postawie dziecka, gdzie brak wiedzy i doświadczenia postrzegany jest jako zaleta. Z tego punktu widzenia filozofia „nie jest niedojrzała. Filozofia jest raczej naiwna, ale jest to głęboka naiwność” (Matthews, 1994, s. 34).

Czy i w jaki sposób dziecięca skłonność do filozofowania powinna być wykorzystywana w edukacji? Zwolennicy dziecięcej filozofii krytykują współczesną edukację za pomijanie tej niezwyklej zdolności dzieci w praktyce szkolnej. Lipman nazywa filozofię utraconym wymiarem edukacji (zob. Lipman, Sharp, Oscanyan, 1997, s. 48). Wskazuje na wiele ważnych umiejętności i kompetencji, które mogą być kształtowane i rozwijane od najmłodszych lat przez mądrze prowadzoną edukację filozoficzną. Niektóre badania wskazują na pozytywny wpływ zajęć z filozofii w szkole na rozwój poświadanych kompetencji uczniów. Najciekawszym jednak elementem krytyki szkoły, wynikającym z refleksji nad dziecięcą filozofią, jest ukazanie tych wymiarów racjonalności i myślenia, które w tradycyjnej edukacji wydają się być pominięte. Kieran Egan zauważa, że „edukacja to nie tylko to, co można zyskać, ale również minimalizowanie strat. A tym, co można stracić, jest możliwość widzenia świata tak, jak go widzi dziecko” (Egan, 1988, s. 20). Odmawianie racjonalności dziecięcemu myśleniu jest konsekwencją zbyt

wąskiej definicji racjonalności, którą posługiwali się konstruktorzy systemów edukacji. Przywrócenie owych zapomnianych wymiarów myślenia, opartych na fantazji i kreatywności, kompetencji tak ważnych we współczesnym świecie, jest wielkim zadaniem i wyzwaniem edukacji filozoficznej.

Bibliografia

- Adorno, T. (1957/1958). *Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Egan, K. (1988). *Primary Understanding: Education in Early Childhood*. London: Routledge.
- Horkheimer, M. (1970). *Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Ein Interview mit Kommentar von Helmut Gumnior*. Hamburg: Furche Verlag.
- Kitchener, R. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21 (4), 416–431.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S. (1997). *Filozofia w szkole*. Warszawa: CODN.
- Matthews, G. (1978). The child as natural philosopher. W: M. Lipman, A.M. Sharp (red.), *Growing up with philosophy* (s. 63–77). Philadelphia: Temple University Press.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with Children*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Matthews, G. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Martens, E. (2011). Dzieci są filozofami. *Ethics in Progress Quarterly*, 2 (1). Pobrano z: <http://ethicsinprogress.org>.
- Murris, K. (2000). Can Children Do Philosophy? *Journal of Philosophy of Education*, 34 (2), 261–279.
- Murris, K. (2001). Are children natural philosophers? *Teaching Thinking*, 9, 46–49.
- Piaget, J. (1933). Children's philosophies. W: C. Murchison (red.), *Handbook of Child Psychology*. Worcester: Clark University Press.
- Sloterdijk, P. (1983). *Kritik der zynischen Vernunft*. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Szczepaska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- White, J. (1992). The roots of philosophy. W: A.P. Griffiths (red.), *The Impulses to Philosophise* (s. 73–88). Cambridge: Cambridge University Press.

CHILD AND PHILOSOPHY. THE CONTROVERSY ABOUT THE CHILD'S PHILOSOPHIZING

Summary

The answer to the question of child's philosophizing requires the prior decisions on fundamental issues in areas such as metaphilosophy, epistemology, psychology and pedagogy. The position in the dispute over a child's philosophy is usually the consequence of adopting a certain attitude towards issues related to understanding the nature of philosophy itself, what childhood is, how human cognitive competences develop, and what the education is and what it should be. Supporters of child's philosophizing probably have different definition of the philosophy, they also have another vision of child's cognitive development than philosophers who are skeptical towards philosophy practiced by children. In this paper I will attempt to order the arguments of supporters and skeptics of child's philosophizing, stressing the importance of various authors' positions on issues which are substantial for the problem of child's philosophizing. A special role in this dispute plays criticism of Piaget's theory of development of cognitive competences. According to critics of Piaget, he is focused on constructing a model of development and does not notice the phenomenon of child's philosophizing. Children are in the wrong at any stage of development. But their mental constructions are essentially brilliant philosophical problematizing of the world.